

GIẢNG DẠY KẾT HỢP TRỰC TIẾP - TRỰC TUYẾN KỸ NĂNG NGHE, NÓI TIẾNG PHÁP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC HUẾ

Hồ Thủy An*

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Nhận bài: 08/09/2022; Hoàn thành phản biện: 21/11/2022; Duyệt đăng: 30/12/2022

Tóm tắt: Bài báo trình bày nghiên cứu về tình hình kết hợp trực tiếp-trực tuyến (4T) để dạy Nghe-Nói tiếng Pháp tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế và thuận lợi, khó khăn mà người dạy, người học gặp phải trong quá trình triển khai. Phương pháp chính của nghiên cứu là điều tra bằng bảng hỏi giảng viên (GV) phụ trách và sinh viên (SV) đăng ký theo học hai kỹ năng này năm học 2000-2021. Kết quả điều tra cho thấy mặc dù cả GV và SV nhận thức được ích lợi của GD4T, việc áp dụng mô hình này vào giảng dạy kỹ năng Nghe, Nói tiếng Pháp chưa thực sự phổ biến, mức độ chưa cao và còn gặp một số khó khăn, đặc biệt ở các khía cạnh cơ sở vật chất, tâm lý và phương pháp.

Từ khóa: Giảng dạy kết hợp trực tiếp-trực tuyến (GD4T), tiếng Pháp, Nghe, Nói

1. Mở đầu

1.1. Lịch sử vấn đề nghiên cứu

Với sự phát triển của các phương tiện công nghệ thông tin (CNTT) và truyền thông, nhiều trường đại học trên thế giới và cả trong nước dần triển khai giảng dạy kết hợp trực tiếp tại lớp (hay còn gọi là mặt đối mặt) và trực tuyến (*e-learning*). Vào năm 2003, Hiệp hội Đào tạo và Phát triển Hoa Kỳ (*American Society for Training and Development*) xếp phương pháp kết hợp (*blended learning*) là một trong mười xu hướng mới trong ngành công nghiệp chuyển giao tri thức (Rooney, 2003 trích dẫn bởi Graham, 2004, tr. 1). Nhiều nghiên cứu trong và ngoài nước đã khẳng định tính ưu việt của phương pháp này so với phương thức dạy trực tuyến hoặc truyền thống đơn thuần. Thật vậy, dựa trên các kết quả nghiên cứu của Neumann, Parry và Becher (2002), Arbaugh, Bangert và Cleveland-Innes (2010), López-Pérez, López-Pérez & Rodríguez-Ariza (2011), Graham, Woodfield và Harrison (2013), Moskal, Dziuban & Hartman (2013), Porter và cộng sự (2014) và Vo, Zhu & Diep (2017), Vũ Thái Giang và Nguyễn Hoài Nam (2019) đã khẳng định mô hình giảng dạy kết hợp trực tiếp và trực tuyến (GD4T) “phù hợp với bối cảnh đại học ở Việt Nam”, giúp hạn chế nhược điểm và phát huy mặt mạnh của từng phương pháp giảng dạy (Vũ Thái Giang & Nguyễn Hoài Nam, 2019, tr. 166–168). Ngoài ra, có thể kể thêm một số nghiên cứu khác mới được công bố gần đây của Đàm Quang Minh và Nguyễn Thị Hải Yến (2017), Nguyễn Hoàng Trang (2018), Vũ Thị Thu Minh (2020) hay Phạm Thị Thu Huyền (2021). Tất cả những công trình này nêu kinh nghiệm triển khai “*blended learning*” trên thế giới và phân tích khả năng áp dụng tại một số trường đại học của Việt Nam (Kinh tế Quốc dân, Hùng Vương).

Trong số các nghiên cứu viết bằng tiếng Pháp, công trình của Depover và cộng sự (2004), Charlier và cộng sự (2006), Deschryver và Charlier (2012), Peraya và cộng sự (2012) hệ thống lại các định nghĩa, loại hình và cách thức triển khai “*dispositif hybride*” ở bậc đại học hoặc đào tạo liên tục. Hai bài báo của Nissen (2014, 2019) tập trung vào giảng dạy ngoại ngữ còn luận án

* Email: hothuyan@hueuni.edu.vn

của Guo (2012) lại đi sâu khai thác kỹ năng nghe tiếng Trung.

Tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế (ĐHNN, ĐHH), có các đề tài của Trương Hoàng Bảo Nhi & Phan Cảnh Mỹ Duy (2016) và Lê Thị Ngọc Lan (đang thực hiện) về “blended learning” tại Khoa Tiếng Anh và giảng dạy Nghe, Nói tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ. Về phần tiếng Pháp, công trình của Hoàng Thị Thu Hạnh và Phan Thị Kim Liên (2020) tìm hiểu phản hồi của SV khi học Nói trực tuyến.

1.2. Mục đích, câu hỏi nghiên cứu

Như đã trình bày ở trên, những nghiên cứu về “blended learning” tại ĐHNN, ĐHH, đặc biệt Khoa Tiếng Pháp-Tiếng Nga vẫn chưa nhiều. Do đó, với mong muốn tìm hiểu tình hình kết hợp trực tiếp và trực tuyến (4T) trong giảng dạy kỹ năng Nghe, Nói tiếng Pháp tại ĐHNN, ĐHH đồng thời xác định những thuận lợi và khó khăn của cả người dạy và người học khi phương pháp này được triển khai, chúng tôi đã đặt ba câu hỏi nghiên cứu sau:

- Khi giảng dạy các kỹ năng Nghe, Nói tiếng Pháp, GV có kết hợp 4T không? Nếu có, GV đã thực hiện như thế nào?
- Khi kết hợp 4T để giảng dạy các kỹ năng Nghe, Nói tiếng Pháp, GV gặp những thuận lợi và khó khăn gì?

Người học có những thuận lợi và gặp những khó khăn gì khi GV kết hợp 4T để giảng dạy Nghe, Nói tiếng Pháp?

2. Cơ sở lý luận

2.1. Giảng dạy kết hợp trực tiếp-trực tuyến (GD4T) là gì?

“Dạy học kết hợp”, “mô hình kết hợp”, “phương pháp kết hợp”, “blended learning” hay “dispositif/ formation hybride” là những thuật ngữ mà chúng ta thường nghe. Vậy, kết hợp ở đây là gắn những yếu tố gì lại với nhau và với tỉ lệ, mức độ như thế nào?

Nếu như nguồn gốc của “blended learning” trong tiếng Anh vẫn còn là ẩn số thì Valdès là tác giả đầu tiên sử dụng “formation hybride” trong tiếng Pháp vào năm 1995. Theo ông, việc triển khai “formations hybrides” là cần thiết để nhiều đối tượng hơn có thể tiếp cận giáo dục và tiệm cận dần tới mục tiêu lấy người học làm trung tâm. Ngoài ra, trong các chương trình đào tạo “hybride”, cần triển khai nhiều lộ trình học với nhịp độ phù hợp từng cá nhân, địa điểm học tập đa dạng, nguồn tài liệu không tập trung vào một địa điểm duy nhất và có thể tiếp cận từ xa, tình huống sư phạm phù hợp, công nghệ được ứng dụng đa dạng và hợp lý, phương pháp giáo dục phù hợp với từng cá nhân (trích dẫn bởi Charlier và cộng sự, 2006, tr.474). Về phần Charlier và cộng sự (2006), các tác giả này xem “dispositif hybride” là “thực thể (giáo dục) mới trong đó có sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa hai phương thức trực tiếp, trực tuyến và công nghệ được vận dụng để hỗ trợ tiến trình dạy-học”. Hai định nghĩa này cũng trùng khớp với quan điểm của Garrison & Vaughan (2008). Thật vậy, theo hai tác giả này, “blended learning” là sự kết hợp giữa học tập mặt đối mặt và trực tuyến và “dạng đơn giản nhất là kết hợp giao tiếp đối thoại trực tiếp trên lớp và tương tác gián tiếp qua môi trường mạng nhằm đạt được mục tiêu dạy học” và để chuyển đổi từ mô hình truyền thống sang “blended learning” cần thiết kể lại cấu trúc, cách tổ chức cũng như phương pháp dạy học sao cho có sự tích hợp chặt chẽ giữa trực tiếp và trực tuyến, tối ưu sự tham gia của người học và thay thế cách liên lạc, giao tiếp truyền thống (trích dẫn bởi Vũ Thái Giang

& Nguyễn Hoài Nam, 2019, tr.167).

Trong định nghĩa của Singh (2003), Osguthorpe và Graham (2003), “blended learning” mang nghĩa rộng hơn. Theo các nghiên cứu này, trong chương trình “blended learning”, có sự kết hợp của một hoặc nhiều yếu tố là: trực tuyến/trực tiếp; cá nhân/hợp tác; chính thức/phi chính thức; lý thuyết/Thực hành (Singh, 2003; Graham, 2003 trích dẫn bởi Deschryver & Charlier, 2012, tr. 6). Trong giới nghiên cứu sử dụng tiếng Pháp, định nghĩa về “dispositif hybride” do Peraya và Peltier (2012) đề xuất cũng rộng mở hơn so với Charlier và cộng sự (2006): mặc dù cả hai đều đề cập đến việc ứng dụng công nghệ nhưng ở định nghĩa xuất hiện sau, tiềm năng cải tiến phương pháp giảng dạy là mới là đặc tính chủ chốt còn việc chuyển từ trực tiếp sang trực tuyến các nội dung cơ bản chỉ là một phần, dù đóng vai trò quan trọng. Thế nên, có thể nói “dispositif hybride” theo cách hiểu của Peraya và Peltier (2012) bao gồm cả mô hình kết hợp trực tiếp - trực tuyến như Charlier và cộng sự (2006) định nghĩa cũng như nhiều mô hình dạy - học khác đã, đang và sẽ xuất hiện miễn là chúng hướng đến mục tiêu cải tiến phương pháp giảng dạy.

Tóm lại, nội hàm của “blended learning” hay “dispositif hybride” sẽ thay đổi tùy theo tác giả tham chiếu. Do đó, trong khuôn khổ nghiên cứu này, chúng tôi không sử dụng lại thuật ngữ tiếng Anh hay tiếng Pháp mà đề xuất giảng dạy kết hợp trực tiếp và trực tuyến (GD4T) để chỉ việc áp dụng đồng thời cả hai hình thức dạy-học tại lớp truyền thống (trực tiếp) và qua mạng Internet (trực tuyến) nhằm hoàn thành nội dung giảng dạy và đạt mục tiêu giáo dục đề ra.

2.2. Mức độ GD4T

Theo Alammary và cộng sự (2014), GD4T thường biểu hiện qua 3 cấp độ:

- Cấp độ thấp: người dạy dựa trên nền tảng các bài học có sẵn, không cần phải thay đổi phương pháp giảng dạy, bổ sung một số hoạt động ở dạng trực tuyến ngoài các hoạt động thông thường phải làm như yêu cầu người học nộp bài, thảo luận qua mạng;
- Cấp độ vừa: người dạy sử dụng một số hoạt động trong bài học hay khóa học truyền thống nhưng được thiết kế lại và bổ sung các hoạt động học tập trong môi trường trực tuyến;
- Cấp độ cao: khóa học được thiết kế lại toàn bộ theo dạng thức kết hợp (trích dẫn bởi Vũ Thái Giang & Nguyễn Hoài Nam, 2019).

Như vậy, ở hai cấp độ đầu, GD4T chỉ dừng lại ở mức chuyển đổi một vài hoạt động trực tiếp sang trực tuyến nên thuận lợi với người dạy chưa tự tin, mới làm quen với việc thiết kế bài học ở dạng kết hợp và người học cũng không cần phải thành thạo công nghệ. Tuy nhiên, hai hình thức này có thể gây áp lực nhất định đối với người dạy và người học về mặt kỹ thuật và/hoặc khối lượng công việc. Ở cấp độ tổ chức cuối cùng, do toàn bộ khóa học được xây dựng lại, người dạy phải đầu tư nhiều thời gian và công sức hơn bởi việc thiết kế và xây dựng khóa học kiểu này có thể mất thời gian gấp từ 2 tới 3 lần so với thiết kế một khóa học theo dạng thức truyền thống. Ngoài ra, người dạy cần có hiểu biết cao về các công cụ, công nghệ để thiết kế bài học, khóa học và kiểm tra đánh giá ở dạng thức kết hợp và trực tuyến; có kiến thức về lý thuyết cũng như từng trải nghiệm về dạy học kết hợp; đồng thời biết chú trọng tới 4 yếu tố: nội dung dạy học, quá trình dạy học, sản phẩm học tập và sự tác động đến người học.

Nói tóm lại, để có thể xây dựng những khóa học 4T chất lượng, ngoài nỗ lực và sáng kiến của người dạy, thiết nghĩ còn cần thêm sự ủng hộ từ phía cơ sở đào tạo, sự giúp đỡ của đội ngũ

kỹ thuật và người học cũng nên hưởng ứng, đón nhận cái mới với thái độ cởi mở và góp ý chân thành để khóa học 4T ngày càng hoàn thiện.

2.3. Lợi ích và yêu cầu khi xây dựng khóa học 4T

Sau khi hệ thống lại kinh nghiệm của các cơ sở đào tạo trên thế giới (chủ yếu tại Mỹ và Úc), Đàm Quang Vinh và Nguyễn Thị Hải Yến (2017), và Nguyễn Hoàng Trang (2018) nhận thấy, bên cạnh nhiều lợi ích đáng kể, GD4T cũng đặt ra thách thức cho SV, GV, nhà trường và xã hội. Bảng 1 trình bày những ưu điểm và yêu cầu này.

Bảng 1. Lợi ích và yêu cầu của GD4T đối với người học, người dạy và cơ sở đào tạo

	Lợi ích	Yêu cầu
Người học	<ul style="list-style-type: none"> + tạo môi trường học tập tích cực và chủ động hơn nhờ tương tác người học-người học ở cả trên lớp và qua mạng; người học còn có thể tương tác với bất kì chuyên gia nào trên thế giới; + “ cá nhân hóa” việc học tập: học theo tốc độ của người học, sử dụng phương pháp học tập ưa thích, nhận phản hồi thường xuyên và kịp thời về các hoạt động học tập; việc học tập dựa theo năng lực và sở thích giúp người học đạt kết quả cao hơn trong học tập; + chương trình linh hoạt, dễ cập nhật, điều chỉnh, đáp ứng tối đa nhu cầu và phong cách học tập của người học; + đem lại cho người học những kỹ năng mềm như tự tìm kiếm thông tin, tương tác và chất lọc thông tin để có những nguồn kiến thức tin cậy nhất trang bị cho bản thân; + môi trường học tập thoải mái, tiện lợi hơn. 	<ul style="list-style-type: none"> + chủ động, tích cực trong học tập: bên cạnh những giờ học trên lớp thì việc tự học qua mạng sẽ quyết định chất lượng học tập của chính mỗi cá nhân người học; + ngoài thu nạp, ghi nhớ thông tin, phải biết 4 cách phân tích, tổng hợp, xử lý thông tin một cách hiệu quả; + biết duy trì ý thức kỷ luật và động cơ học tập.
Người dạy	<ul style="list-style-type: none"> + sáng tạo, chủ động hơn trong giảng dạy vì người dạy phải thiết kế và điều chỉnh giáo án dựa trên nhu cầu học tập của người học (phong cách, sở thích và khả năng học tập); nhờ đó, chương trình giảng dạy sẽ phục vụ tốt hơn cho nhu cầu học tập của người học; + có thể tích hợp nhiều công cụ (PowerPoint, văn bản, video) để bài giảng trở nên sinh động hơn và tập trung thời gian cho các nội dung mang tính gợi mở thông qua hoạt động thảo luận trực tiếp trên lớp. 	<ul style="list-style-type: none"> + biết sử dụng công nghệ hiện đại phục vụ cho việc dạy học; biết lựa chọn tài nguyên phù hợp cho các đối tượng người học khác nhau; + biết thiết kế, lựa chọn các hình thức kiểm tra đánh giá phù hợp với năng lực và kỹ năng sử dụng công nghệ của người học; + định hướng, hướng dẫn người học, xây dựng nội dung học tập giúp người học tự truy cập; dạy cho người học những kỹ năng cần thiết để khai thác, xử lý thông tin cũng như các kỹ năng máy tính quan trọng.
Cơ sở đào tạo	<ul style="list-style-type: none"> + giảm nhu cầu về phòng học giảm và áp lực đầu tư; + giải quyết bất cập về thời gian đứng lớp và nghiên cứu khoa học của các GV đại học, mâu thuẫn giữa khả năng đáp ứng của GV với số lượng người học hướng đến GV giỏi; + người dạy có thể mang bài giảng đến hàng triệu người học (lớn hơn nhiều nếu giảng truyền thống). 	<ul style="list-style-type: none"> + đầu tư trang thiết bị, phần mềm về CNTT để đáp ứng nhu cầu dạy và học (kết nối Internet, phòng máy tính, máy chiếu, máy in, phòng đa phương tiện, nền tảng hỗ trợ quản lý học tập trực tuyến, phần mềm dạy học).

Như vậy, có thể thấy GD4T đem lại nhiều lợi ích, nhất là đối với bậc đại học và sau đại học. Thế nên, để áp dụng thành công 4T, chúng tôi chia sẻ quan điểm với Đàm Quang Minh và Nguyễn Thị Hải Yến (2017) là cơ sở đào tạo cần xây dựng một nền tảng hỗ trợ quản lý học tập (*Learning Management System – LMS*) ổn định. Ngoài ra, thiết nghĩ nên có thêm chính sách khuyến khích người dạy, nhất là những GV rành công nghệ, chuyển đổi các khóa học truyền thống sang 4T.

2.4. Giảng dạy ngoại ngữ theo mô hình 4T

Mô hình 4T trong giảng dạy ngoại ngữ được Nissen (2009) định nghĩa là “sự phối hợp của trực tiếp và trực tuyến trong một kịch bản dạy - học chung” (Nissen, 2009, tr. 199 trích dẫn bởi Nissen, 2014). Thế nên, để xét xem một khóa học ngoại ngữ có được tổ chức theo mô hình 4T hay không, cần căn cứ các tiêu chí sau:

- Sự phối hợp chặt chẽ, nhịp nhàng giữa trực tiếp và trực tuyến để đảm bảo tính mạch lạc của khóa học. Điều này thể hiện qua cách phân bổ thời gian, nội dung, mục tiêu dạy - học giữa hai phương thức sao cho liền mạch và liên hệ chặt chẽ với nhau. Ngoài ra, cần xác định thêm phương thức nào giữ vai trò chính yếu (thường là phương thức mà cách thức hoạt động được nêu rõ và kịch bản dạy - học dành phần nhiều thời gian nhất cho người học) (Neumeier, 2005 trích dẫn bởi Nissen, 2014);

- Sự tương tác ở cả hai phương thức trực tiếp và trực tuyến giữa người dạy-người học và người học - người học hoặc người học - đối tượng khác ngoài lớp học như khi hợp tác trực tuyến (telecollaboration) hoặc ứng dụng mạng xã hội (social web) (Degache & Nissen, 2008 trích dẫn bởi Nissen, 2014; Hồ Thủy An, 2015).

Tiêu chí sau này là đặc tính riêng có của các khóa học ngoại ngữ (dù được thiết kế theo mô hình 4T hay không) bởi tương tác (giao tiếp) vừa là mục tiêu vừa là phương tiện của giảng dạy ngoại ngữ. Do đó, khi áp dụng 4T vào khóa học ngoại ngữ, cần thiết kế kịch bản giao tiếp người dạy-người học trong đó dự trù cách thức người dạy hướng dẫn người học hay ít nhất là những hỗ trợ cần thiết khi người học gặp khó khăn (Nissen, 2006; Degache & Nissen, 2008 trích dẫn bởi Nissen, 2014).

So với khóa học trực diện hoặc trực tuyến đơn thuần, giảng dạy ngoại ngữ theo mô hình 4T có ưu điểm là đa dạng và linh hoạt về nội dung, loại hình, nguồn tài liệu cũng như thời gian, địa điểm kết nối nên phù hợp với nhịp độ làm việc từng cá nhân người học (đặc biệt hữu ích khi SV đi thực tập hoặc không sắp xếp được thời gian biểu). Ngoài ra, GD4T còn giảm áp lực phòng học cho nhà trường, cho phép chia nhỏ nhóm lớp do sĩ số quá lớn để thực hiện luân phiên nhóm học trực tiếp, nhóm học trực tuyến. Hơn nữa, đối với một số mô hình học ngoại ngữ như hợp tác trực tuyến, tức trao đổi qua mạng với người học ở các quốc gia khác, hay ứng dụng mạng xã hội, nhất thiết phải được tiến hành trực tuyến hoặc kết hợp trực tuyến và trực tiếp (Degache & Nissen, 2008; Guo, 2011; Reyssat, 2012; Tea & Carrière-Lorenzson, 2012 trích dẫn bởi Nissen, 2014; Hồ Thủy An, 2015). Về phần các hoạt động trực tiếp, do nằm trong một kịch bản dạy học tổng thể chung nên phần trực tuyến thường dành cho công tác chuẩn bị, bài tập cá nhân còn trực tiếp là các hoạt động tương tác tập thể (Nissen, 2014).

Mặc dù nhiều thuận tiện, một số SV vẫn bỏ dở các khóa học ngoại ngữ 4T bởi 4 lý do chủ yếu là: hoạt động trực tiếp và trực tuyến không mạch lạc, thiếu tính liên kết nên người học không

hiểu vì sao có hoạt động này, tài liệu kia nên không thực hiện; thiếu tài liệu giấy cho các hoạt động đọc hiểu và viết nên một số SV cảm thấy lúng túng; người học có ác cảm đối với việc ứng dụng máy tính vào giảng dạy (Stracke, 2007 trích dẫn bởi Nissen, 2014); SV không xem ngoại ngữ là môn ưu tiên trong chương trình học (Nissen, 2014). Do vậy, để có thể tham gia tốt khóa học ngoại ngữ theo mô hình 4T, người học cần có khả năng tự học và biết sử dụng các ứng dụng dùng trong khóa học. Thế nên, trước khi bắt đầu, người dạy cần chỉ dẫn người học một vài thao tác kỹ thuật cơ bản và định hướng để SV có trách nhiệm với việc học của bản thân (Nissen, 2014).

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Đối tượng, khách thể nghiên cứu

- Đối tượng nghiên cứu: Đề tài chúng tôi nghiên cứu việc kết hợp trực tiếp và trực tuyến trong giảng dạy kỹ năng Nghe, Nói tiếng Pháp tại ĐHNN, ĐHH vào năm học 2020-2021.

- Khách thể nghiên cứu: GV tham gia giảng dạy và SV theo học các học phần Nghe, Nói tiếng Pháp vào năm học 2020-2021.

3.2. Công cụ nghiên cứu

Chúng tôi sử dụng bộ câu hỏi điều tra trên ứng dụng *Google Form* (14 câu hỏi đối với GV và 16 với SV).

3.3. Thu thập và xử lý dữ liệu

Giữa tháng 8/2021, phiếu điều tra dành cho SV đã được người nghiên cứu chuyển đến thành viên các khóa 15 (năm 3), 16 (năm 2) và 17 (năm 1). Do tỉ lệ số phiếu thu vào chưa đạt 50% ở năm 3 nên vào đầu tháng 9/2021, người nghiên cứu lại nhờ lớp trưởng các lớp nhắc nhở bạn chưa trả lời thực hiện điều tra. Qua hai đợt, tổng số phiếu thu vào là 96, đạt 68,09% số SV đăng ký các HP Nghe, Nói tiếng Pháp năm học 2020-2021. Điều này có nghĩa là cứ 3 SV theo học thì 2 SV đã phản hồi. Ngoài ra, tỉ lệ này đạt mức cao nhất ở năm 2 (K16): hơn $\frac{3}{4}$ số SV đã tham gia; và thấp nhất ở năm 3 (K15): chỉ hơn $\frac{1}{2}$ số SV trả lời. Như vậy, phản hồi thu được có thể đại diện cho ý kiến của các SV theo học Nghe, Nói năm học 2020-2021.

Về phía GV, cũng vào tháng 8 và 9/2021, phiếu điều tra điện tử đã được gửi đến 9 GV có tham gia dạy Nghe, Nói năm học 2020-2021 theo khảo sát sơ bộ của chúng tôi. Số phiếu thu vào là 8, đạt 88,89%.

Đối với công tác xử lý số liệu, do dùng *Google Form* để tạo phiếu điều tra nên phần trả lời được tự động tập hợp theo từng câu hỏi, biểu đồ cũng được thực hiện tự động nên người nghiên cứu cũng có nhiều thuận tiện hơn. Ngoài ra, như cam kết, danh tính và tất cả thông tin cá nhân của người tham gia điều tra đều được giấu đi.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

Do năm học 2020-2021 diễn ra trong bối cảnh dịch Covid hoành hành, dạy-học tập trung (trực tiếp) xen kẽ với trực tuyến. Thế nên, bên cạnh một số GV chủ đích áp dụng mô hình 4T, các GV khác buộc cũng phải kết hợp trực tuyến và trực tiếp. Do đó, có thể nói vào năm học này, công tác GD4T được thể hiện qua 2 hình thức: chủ động và tình thế. Tuy nhiên, nghiên cứu này chỉ trình bày các kết quả trong phạm vi GD4T chủ động theo 6 điểm: tình hình chung; thời điểm và thời lượng; lý do áp dụng; cách thức tiến hành; thuận lợi và khó khăn; và cuối cùng là những đánh

giá của GV, SV về phương pháp này.

4.1. Tình hình chung

Trong số 8 GV tham gia khảo sát, chỉ có 4 GV chủ động áp dụng 4T, chiếm 50%. Điều này cho thấy việc kết hợp 4T trong giảng dạy kỹ năng Nghe, Nói tiếng Pháp chưa thực sự phổ biến tại Khoa Tiếng Pháp- Tiếng Nga. Khi so sánh giữa 2 kỹ năng nói trên, số lượng học phần (HP) Nghe được GD4T nhiều hơn so với Nói: 3 HP Nghe (Nghe 1, 2, 3) và 1 HP Nói (Nói 2). Tuy nhiên, cũng xin lưu ý rằng GV tham gia nghiên cứu phụ trách các HP Nghe nhiều hơn (cụ thể hơn, trong 4 GV áp dụng 4T chủ động, 2 GV nói rõ chỉ phụ trách các HP Nghe) nên kết quả này cũng là điều dễ hiểu. Hơn nữa, trong khi không có HP Nghe 4 và Nói 4 nào được GD4T chủ động thì Nghe-Nói 5 lại được 2/3 GV tham gia khảo sát áp dụng. Mức GD4T chủ động trung bình là 8,33% theo GV. Ngoài ra, nếu nghĩ GD4T thường chỉ dành cho GV trẻ (và ngầm hiểu là rành công nghệ) thì đây là quan niệm sai lầm. Thực tế cho thấy trong số 4 GV áp dụng 4T, chỉ 2 GV có kinh nghiệm giảng dạy tiếng Pháp dưới 10 năm; 2 GV còn lại đã dạy học từ 25 đến 30 năm. Chúng tôi lấy làm tiếc vì phiếu điều tra không có câu hỏi để tìm hiểu lý do GV không chủ động triển khai 4T.

Ngoài ra, mặc dù không công nhận đã GD4T chủ động HP Nghe, Nói nào cụ thể nhưng một số GV đã nêu quan điểm của bản thân về GD4T trong các câu hỏi từ 4 đến 14. Điều này cũng được thể hiện trong quá trình chúng tôi tiếp xúc để phát phiếu điều tra: một số GV – đầu sử dụng công cụ trực tuyến để liên lạc với SV chẳng hạn, tức có áp dụng 4T chủ động mức độ thấp – tỏ ra băn khoăn về việc GD4T của bản thân. Ngoài ra, như phân tích ở trên, đây có thể là do sự lẫn lộn giữa 4T chủ động và tình thế. Vậy nên, trong phần tổng hợp kết quả nghiên cứu này, chúng tôi sẽ trình bày cả lựa chọn của tất cả GV tham gia điều tra (GV/8) và 4 GV áp dụng GD4T chủ động (GV/4). Đối với trường hợp sau, 2 trong số 4 GV ứng dụng 4T không giảng dạy Nói: 1 GV để trống toàn bộ các câu hỏi liên quan đến kỹ năng này và 1 GV đánh vào ô “không có HP Nói nào”; khi tổng hợp, chúng tôi quy về lựa chọn “không có HP Nói nào” hoặc “không dùng” cho cả 2 GV này.

Về phía SV, theo 96 bạn tham gia khảo sát, các HP Nghe được GD4T chủ động nhiều hơn Nói nhưng tỉ lệ chênh lệch chỉ 5,2% và mức áp dụng 4T trung bình là 32,99%.

4.2. Thời điểm và thời lượng

Khi cộng tỉ lệ ở các phương án “phần lớn” và “hầu hết” (c+d đối với Nghe và G+H đối với Nói), có thể thấy Nghe được GD4T chủ động nhiều hơn Nói và đa số diễn ra sau khi học trực tuyến kết thúc: với nguồn lực sẵn có khi dạy trực tuyến do Covid như khóa học trên hệ thống LMS, giáo án điện tử hay tài liệu số hóa, GV tiếp tục duy trì vừa trực tuyến, vừa trực tiếp. Tuy nhiên, vẫn có nhiều HP được kết hợp 4T ngay từ khi bắt đầu và duy trì suốt quá trình học. Thật vậy, tổng tỉ lệ GD4T (c+d hoặc G+H) “ngay từ khi bắt đầu HP và được duy trì trong suốt quá trình học, kể cả khi dịch Covid chưa bùng phát, trường không ra thông báo học trực tuyến” lần lượt là 75% và 38,54% đối với Nghe, 25% và 21,87% với Nói; còn tỉ lệ GD4T theo phương thức “trước khi dịch Covid bùng phát: học trực tiếp; khi dịch Covid bùng phát: học trực tuyến; khi dịch chấm dứt: vừa học trực tiếp, vừa học trực tuyến” là 100% và 51,04% với Nghe, 50% và 29,16% với Nói.

Về tỉ lệ trực tuyến so với trực tiếp, theo đa số GV đã thực sự triển khai 4T (3/4 GV lựa chọn “từ 10 đến dưới 30%” ở các ô “phần lớn” và “hầu hết”), tỉ lệ “vàng” trong mô hình này là

từ 10 đến dưới 30% trực tuyến còn trực tiếp giữ vai trò chủ đạo. Tỷ lệ này cũng trùng khớp với lựa chọn của đa số GV tham gia điều tra (37,5% đối với Nghe và 25% với Nói). Tuy nhiên, cá biệt (12,5%) vẫn có GV cho rằng nên áp dụng trực tuyến trên 90% đối với kỹ năng Nghe. Về phía SV, đa số nhận định GV áp dụng trực tuyến khoảng từ 50 đến 70% và từ 70 đến dưới 90% với tỷ lệ gần ngang nhau. Nói tóm lại, cũng giống như các phần trước, có sự khác biệt khá lớn trong cách đánh giá của GV và SV về tỷ lệ giảng dạy trực tuyến được triển khai.

4.3. Lý do áp dụng

Lý do áp dụng Bằng cách tính tổng tỷ lệ ở các ô “hoàn toàn đồng ý” và “trung đối đồng ý” ở mỗi phương án trả lời của GV và SV ($GV/8 + GV/4 + SV$ và $GV/4 + SV$), có thể nhận thấy hai lý do hàng đầu khiến GD4T được chủ động áp dụng là SV cần thêm thời gian luyện tập vì Nghe, Nói là một kỹ năng khó trong khi trình độ SV hạn chế. Tiếp đến là do thời lượng trên lớp vốn đã không đủ để SV theo kịp chương trình nay thêm dịch bệnh, thiên tai, SV lại càng khó theo kịp chương trình. Có lẽ với điều kiện khách quan như vậy nên GV đã triển khai cách dạy-học khác với truyền thống: “dành thời gian ở lớp cho các hoạt động nhóm, trình bày nói nên bài tập nghe, phần chuẩn bị được SV thực hiện trực tuyến” hay “phương pháp đảo ngược: SV tự đọc tài liệu lý thuyết, bài giảng ở nhà (trực tuyến) còn thời gian ở lớp được dành để trao đổi, thảo luận, giải quyết tình huống do GV đề ra”. Phương pháp sau này được tới 3 trong số 4 GV chủ động áp dụng 4T sử dụng. Phương án “giảm thời gian học trên lớp” chiếm tỷ lệ thấp nhất và không GV nào lựa chọn. Từ kết quả điều tra này, có thể suy luận rằng GV không có ý định áp dụng 4T để giảm thời gian, hoạt động trực tiếp mà trực tuyến thường được cầu viện do tình thế bắt buộc: chương trình nặng; thiên tai, dịch bệnh; GV bận công tác đột xuất mà không sắp xếp được lịch học bù với SV.

Nếu xét riêng ý kiến của GV và SV, có thể thấy tỷ lệ lựa chọn khá đồng đều ở hầu hết các phương án trả lời trừ “trừ giảm thời gian học trên lớp” và “không sắp xếp lịch dạy bù”. Như vậy, SV có mong muốn giảm thời gian học trên lớp và thay thế bằng các hoạt động trực tuyến (xem *Bảng 2*).

4.4. Cách thức tiến hành

4.4.1. Phân chia trực tiếp và trực tuyến

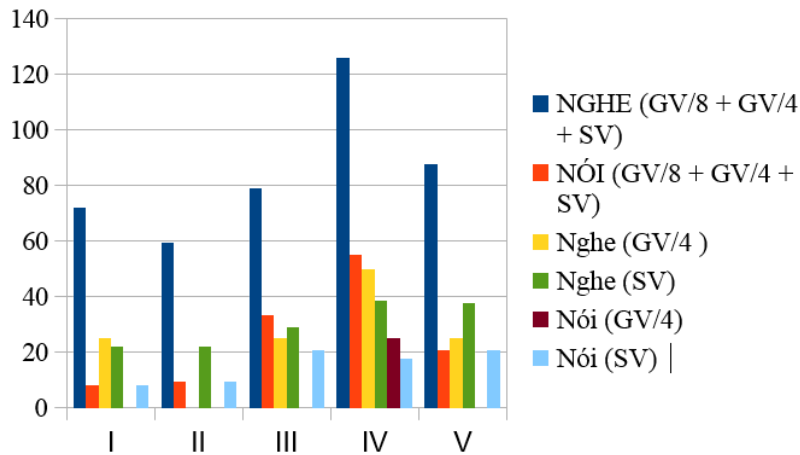
Sau khi tính tổng tỷ lệ ở các ô “phần lớn” và “hầu hết” (c, d đối với Nghe; G, H đối với Nói) của từng cách phân chia 4T ($I = \text{Trực tiếp vào buổi học đầu tiên, rồi sau đó xen kẽ trực tiếp và trực tuyến}; II = \text{Trực tiếp vào buổi học đầu tiên, rồi sau đó cứ 2-3 buổi học trực tiếp là 1 buổi trực tuyến}; III = \text{Trực tuyến đối với những phần bài tập nghe hiểu, đọc hiểu, ngữ pháp, từ vựng}; \text{trực tiếp đối với phần trình bày nói, trao đổi giữa GV-SV, SV-SV}; IV = \text{Trực tuyến đối với khâu chuẩn bị cho bài học}; \text{trực tiếp đối với nội dung chính của bài học}; V = \text{Trực tiếp đối với nội dung chính của bài học}; \text{trực tuyến đối với việc vận dụng bài học}$), chúng tôi nhận thấy các HP Nghe lần lượt được phân bổ theo IV, V, III, I và III còn Nói thì IV, III, V, II và I (thứ tự giảm dần). Như vậy, cách tiến hành phổ biến nhất là dành buổi học trực tiếp cho nội dung chính của bài học và trực tuyến cho công tác chuẩn bị rồi sau đó thì tùy theo kỹ năng giảng dạy để tiến hành. Thông thường, do Nghe hay được xem là tiền đề để chuẩn bị cho Nói nên nội dung chính của bài học (Nghe) là trực tiếp còn vận dụng bài học (Nói) được thực hiện trực tuyến. Về phần Nói thì ngược lại, GV đảm nhận kỹ năng này lại cho SV làm trực tuyến những phần bài tập nghe hiểu, đọc hiểu, ngữ pháp, từ vựng còn giờ trực tiếp để trình bày nói, trao đổi giữa GV-SV, SV-SV. Hai

cách phân phối “cơ học” là I (đan xen trực tiếp và trực tuyến) và II (2-3 buổi học trực tiếp là 1 buổi trực tuyến) đứng ở các vị trí cuối cùng. Điều này chứng tỏ GV rất chú trọng đến nội dung, ý đồ giảng dạy khi áp dụng 4T.

Nếu xét quan điểm của riêng GV hoặc SV thì có sự tương đồng ở cả hai đối tượng điều tra này trong 3 phương án đầu tiên (IV, V và III) đối với Nghe; về phần Nói, lại có sự khác biệt đáng kể khi IV vẫn đứng đầu đối với GV thì SV chọn III, V, IV, II và I với tỉ lệ thấp dần (xem *Biểu đồ 1*).

Bảng 2. Lý do áp dụng GD4T

		Hoàn toàn + Tương đối		Hoàn toàn đồng ý	Tương đối đồng ý
1.	Nghe, Nói là một kỹ năng khó, SV cần được luyện tập thêm.	268%	GV/8	75%	0%
		192,71 %	GV/4	100%	0%
			SV/96	70,83%	21,88%
2.	Thời lượng ở trên lớp không đủ để SV theo kịp chương trình.	221,88%	GV/8	37,5%	25%
		159,38 %	GV/4	50%	25%
			SV/96	48,96%	35,42%
3.	Trình độ SV còn yếu, SV cần tăng cường luyện tập để có thể đạt yêu cầu của chương trình đề ra.	263,54%	GV/8	62,5%	12,5%
		188,54 %	GV/4	75%	25%
			SV/96	58,33%	30,21%
4.	Giảm thời gian học ở trên lớp.	59,38%	GV/8	12,5%	0%
		46,88 %	GV/4	0%	0%
			SV/96	17,71%	29,17%
5.	GV muốn dành thời gian ở lớp cho các hoạt động nhóm, trình bày nói nên bài tập nghe, phân chuẩn bị được SV thực hiện trực tuyến.	218,76%	GV/8	37,5%	25%
		156,26 %	GV/4	25%	50%
			SV/96	34,38%	46,88%
6.	GV tổ chức lớp học theo phương pháp đảo ngược: SV tự đọc tài liệu lý thuyết, bài giảng ở nhà (trực tuyến) còn thời gian ở lớp được dành để trao đổi, thảo luận, giải quyết tình huống do GV đề ra.	215,63%	GV/8	37,5%	25%
		153,13 %	GV/4	75%	0%
			SV/96	31,25%	46,88%
7.	GV bận việc đột xuất, công tác; do đó, thời gian học tại lớp không đảm bảo, học trực tuyến giúp cả lớp theo kịp chương trình.	197%	GV/8	25%	37,5%
		134,38 %	GV/4	25%	50%
			SV/96	18,75%	40,63%
8.	Do ảnh hưởng của dịch bệnh, thiên tai, thời lượng học trực tiếp không đủ để SV theo kịp chương trình.	219%	GV/8	50%	12,5%
		156,26 %	GV/4	50%	25%
			SV/96	53,13%	28,13%
9.	GV và SV không sắp xếp được lịch dạy bù.	118%	GV/8	25%	12,5%
		80,21 %	GV/4	0%	25%
			SV/96	16,67%	38,54%



Biểu đồ 1. Cách phân chia trực tiếp, trực tuyến

4.4.2. Ứng dụng sử dụng

Cũng bằng cách cộng tỉ lệ ở các ô “luôn luôn” và “thường xuyên” của từng ứng dụng, ta có thể thấy mặc dù nhà trường bắt buộc sử dụng LMS, nhất là trong giai đoạn giảng dạy trực tuyến do Covid, với kỹ năng Nghe, Moodle chỉ đứng thứ hai còn ứng dụng được chuộng nhất lại là Meet; nhóm Facebook đứng ở vị trí số 3. Đối với Nói, ba ứng dụng ưa dùng lần lượt là LMS, Meet và Zoom. Là một ứng dụng tương tự như Moodle, Google Classroom cũng được dùng, nhưng với tỉ lệ thấp hơn Meet và Zoom. Cũng trong nhóm công cụ hội nghị trực tuyến như Meet, Zoom nhưng Teams, cùng với trang đồ họa trực tuyến Canvas, lại ít phổ biến nhất. Hai phần mềm gọi điện, nhắn tin Skype, Zalo cũng được sử dụng nhưng với tỉ lệ thấp (Zalo thông dụng hơn Skype khi giảng dạy Nghe còn đối với Nói thì ngược lại). Ngoài ra, hai GV còn cho biết thêm: “Nghe được dạy qua Meet hoặc Zoom hoặc Teams; LMS dùng để đăng nội dung cơ bản và bài tập yêu cầu nộp; nhóm kín Facebook, Gmail hay nhóm chat Facebook để hỗ trợ liên lạc SV” hay “nhóm Facebook để hỗ trợ đăng tải tài liệu và giải đáp thắc mắc nếu có”. Với trường hợp thứ hai, nhóm Facebook được GV sử dụng như LMS. Như vậy, qua các ứng dụng được dùng, có thể thấy khi GD4T, GV ưu tiên mô phỏng lớp học trực diện thông qua các công cụ hội nghị trực tuyến.

4.4.3. Hoạt động khi học trực tiếp tại lớp và trực tuyến qua mạng

Khi được hỏi về hoạt động GV tiến hành trực tiếp tại lớp và trực tuyến qua mạng, đa số SV trả lời chung chung. Hầu hết nói rằng GV cho nghe bài, hội thoại trong hoặc ngoài sách rồi trả lời câu hỏi, trao đổi, thảo luận đối với Nghe còn Nói thì vấn đáp và thuyết trình theo nhóm.

Với một số bạn nêu rõ ý kiến của bản thân hơn, ta có thể nhận ra vài nét khác biệt trong cách GV triển khai các hoạt động trực tiếp và trực tuyến. Thật vậy, với kỹ năng Nghe, tại lớp, bài nghe thường được phát trực tiếp còn khi giảng dạy trực tuyến, tài liệu nghe (có thể loại phong phú hơn gồm bài nghe, đoạn hội thoại, bài học ở Youtube, video...) được gửi trước qua mạng cùng với câu hỏi để SV làm trước. Việc giảng dạy các học phần Nói cũng diễn ra tương tự: lúc học trực tuyến, SV dường như có nhiều thời gian chuẩn bị hơn mà lại còn có thể hoàn thiện sản phẩm của cá nhân hoặc nhóm vì GV cho phép nộp tệp ghi âm.

Bảng 3 dưới đây hệ thống các hoạt động GV tiến hành khi trực tiếp và trực tuyến theo phản ánh của SV. Nhìn vào bảng này, ta nhận thấy hai cách thức đầu tiên đối với Nghe và ba cách

đầu với Nói thuộc về 4T tình thế; cách tổ chức cuối cùng của mỗi kỹ năng là 4T chủ động. Từ đó, có thể suy ra: khi chủ động áp dụng 4T, GV chú trọng đến tính liền mạch trong các hoạt động, sử dụng phương pháp đảo ngược và dường như việc giảng dạy trực tuyến do Covid không tác động quá nhiều lên cách tổ chức hoạt động dạy học của GV.

Bảng 3. Hoạt động GV tiến hành khi trực tiếp và trực tuyến theo SV

Kỹ năng	Cách thức	Trực tiếp	Trực tuyến
Nghe	1	Cho SV nghe băng casset/audio của bài học và tài liệu khác; làm bài trên phiếu trả lời câu hỏi.	Gửi file bài học, link bài tập trước cho SV nghe và làm trước, đến giờ học GV sẽ phân tích và sửa bài.
	2	Nghe bài ngoài, bài hát và video qua mạng xã hội.	Gửi vào nhóm chat Facebook những bài nghe, đoạn hội thoại, bài học ở Youtube, video để SV nghe rồi phân tích, nêu ý kiến từ những nội dung được nhắc đến.
	3	Gửi bài tập và file nghe qua mạng để SV làm, nộp trước giờ lên lớp rồi sửa trực tiếp hoặc trực tuyến.	
Nói	1	GV ra đề, SV chuẩn bị bài trong 5-10 phút để trình bày trước lớp.	GV ra đề, SV chuẩn bị ở nhà rồi hoặc SV trình bày trước lớp, hoặc nộp ghi âm cho GV (qua mail) để đến giờ học GV mở cho lớp nghe, nhận xét và chấm điểm.
	2	GV phân nhóm cho SV giao tiếp với nhau; SV trao đổi, vấn đáp với GV.	GV đưa ra đề tài nói và thảo luận.
	3	GV cho SV thảo luận vấn đề sau đó trình bày trước lớp.	SV chuẩn bị bài nói đã được giao sau đó sử dụng Zoom để trình bày và vấn đáp cùng GV.
	4	+ GV giao chủ đề thuyết trình trước, cho SV thời gian chuẩn bị và thuyết trình khi lên lớp (hoặc học trực tuyến đồng bộ). + GV cho làm bài thuyết trình, bài nhóm, làm bài cá nhân để nói trước lớp khi học trực tuyến và trực tiếp, làm video thu âm, ... + 1. GV cho SV đề tài nói, SV thu âm hoặc quay video nộp lại; 2. GV cho SV đề tài nói, SV chuẩn bị trước cho buổi học sau đó GV gọi tên ngẫu nhiên; 3. Trong buổi học, GV cho đề tài nói, SV chuẩn bị trong vòng 10 – 15 phút sau đó GV gọi ngẫu nhiên.	

Ngoài ra, các bạ SV cho biết thêm: GV còn tổ chức một số hoạt động có tính chất vui nhộn như nghe bài hát, xem video, đóng hoạt cảnh theo nhóm hay chơi đoán từ vựng bằng cách diễn tả hành động.

Về phần các GV chủ động áp dụng 4T, đã có nhiều cách thức tiến hành khác nhau: (I) dùng nhóm FB để hỗ trợ đăng tải tài liệu và giải đáp thắc mắc; (II) luyện nghe các thể loại khác nhau theo mục tiêu của học phần, LMS và mạng xã hội hỗ trợ thông tin, ra bài tập, chốt nội dung để củng cố; (II) kết hợp các hoạt động kỹ năng khác, chú trọng cho SV nghe và sửa bài; (IV) sử dụng các ứng dụng cho phép SV làm quiz tương tác với các bài nghe theo định hướng trắc nghiệm hoặc điền khuyết, quiz từ vựng. Đối với kỹ năng Nói, đó là các hoạt động: đóng vai, hội thoại, thảo luận, trò chuyện, thuyết trình cá nhân hoặc nhóm.

Như vậy, việc ứng dụng 4T trong giảng dạy Nghe-Nói tiếng Pháp tại ĐHNH, ĐHH chỉ mới dừng lại ở hai mức độ thấp (thay đổi phương thức giao tiếp truyền thống bằng trực tuyến như các trường hợp I, II, III) hoặc vừa (thay thế một số hoạt động trực tiếp bằng trực tuyến – trường hợp IV) (2.3. *Mức độ GD4T*).

4.5. Thuận lợi, khó khăn

4.5.1. Thuận lợi

Kết quả điều tra cho thấy khi 4T được triển khai, người học là đối tượng được hưởng lợi nhiều nhất. Thật vậy, ba thuận tiện đầu tiên theo đánh giá của GV và SV lần lượt là “SV có thể sắp xếp thời gian học linh hoạt đối với các buổi học trực tuyến (miễn là hoàn thành công việc GV giao)”, “SV có nhiều thời gian luyện tập, chuẩn bị bài hơn” và “SV dễ dàng và đỡ rụt rè hơn khi hỏi bài GV qua mạng”. Về phía GV, các phương án “dễ trả lời câu hỏi của SV hơn so với ở lớp do thời gian linh hoạt hơn” hay “có thể sắp xếp thời gian dạy học linh hoạt hơn, miễn hoàn thành nội dung chương trình” không nhận được nhiều ý kiến tán đồng (Bảng 4).

Như vậy, so với lợi ích của GD4T được các nhà nghiên cứu nêu ra (2.4. Lợi ích và yêu cầu khi xây dựng khóa học 4T), nhận thức của GV và SV tập trung chủ yếu ở môi trường học tập thoải mái, linh hoạt về không gian, thời gian. Phần sáng tạo trong nội dung, phương pháp (“So với học trực tiếp đơn thuần, GV tổ chức các hoạt động phong phú, hấp dẫn hơn.”) cũng được xem là điểm mạnh của 4T nhưng với tỉ lệ thấp hơn nhiều.

Bảng 4. Thuận lợi khi Nghe, Nói được GD4T chủ động

			Hoàn toàn + Tương đối	Hoàn toàn đồng ý	Tương đối đồng ý
SV dễ dàng và đỡ rụt rè hơn khi hỏi bài GV qua mạng.	GV/8	215,63 %	62,50 %	0%	62,5%
	GV/4		75,00 %	0%	75%
	SV/96		78,13 %	35,42%	42,71%
GV dễ trả lời câu hỏi của SV hơn so với ở lớp do thời gian linh hoạt hơn.	GV/8	138,55 %	37,50 %	0%	37,5%
	GV/4		25,00 %	0%	25%
	SV/96		76,05 %	35,42%	40,63%
SV có nhiều thời gian luyện tập, chuẩn bị bài hơn.	GV/8	228,12 %	62,50 %	12,5%	50%
	GV/4		75,00 %	25%	50%
	SV/96		90,62 %	45,83%	44,79%
SV có thể sắp xếp thời gian học linh hoạt đối với các buổi học trực tuyến (miễn là hoàn thành công việc GV giao).	GV/8	222,91 %	62,50 %	25%	37,5%
	GV/4		75,00 %	25%	50%
	SV/96		85,41 %	39,58%	45,83%
So với học trực tiếp đơn thuần, GV tổ chức các hoạt động phong phú, hấp dẫn hơn.	GV/8	170,84 %	50,00 %	12,5%	37,5%
	GV/4		50,00 %	25%	25%
	SV/96		70,84 %	29,17%	41,67%
GV có thể sắp xếp thời gian dạy học linh hoạt hơn, miễn hoàn thành nội dung chương trình.	GV/8	62,50 %	37,50 %	25%	12,5%
	GV/4		25,00 %	0%	25%

4.5.2. Khó khăn

Khi kết hợp 4T để giảng dạy kỹ năng Nghe, Nói, khó khăn GV thường gặp nhất là lượng công việc tăng lên. Khó khăn thứ hai nằm ở khía cạnh tâm lý: một số GV không thích dạy trực tuyến mà thích giảng dạy trực tiếp hơn hoặc có cảm giác cô đơn khi dạy trực tuyến. Đường truyền Internet không ổn định cũng góp phần cản trở việc GD4T. Về mặt kỹ thuật, không có GV nào không quen dùng các ứng dụng giảng dạy trực tuyến (Bảng 5).

Bảng 5. Khó khăn khi áp dụng 4T của GV

Phân loại	Phương án		Hoàn toàn + Tương đối	Hoàn toàn đồng ý	Tương đối đồng ý
Hậu cần	Đường truyền Internet không tốt.	GV/8	50,00 %	25%	0%
		GV/4		25%	0%
Kỹ thuật	Không quen dùng các ứng dụng giảng dạy trực tuyến.	GV/8	0,00 %	0%	0%
		GV/4		0%	0%
Sự phạm	Ít có thời gian tương tác với SV.	GV/8	37,50 %	12,5%	12,5%
		GV/4		25%	25%
Tâm lý	Cảm giác cô đơn khi dạy trực tuyến.	GV/8	50,00 %	25%	0
		GV/4		25%	0
Phương pháp	Khối lượng công việc nhiều hơn so với dạy trực tiếp truyền thống.	GV/8	137,50 %	62,5%	25
		GV/4		75%	25
Tâm lý	Không thích dạy trực tuyến mà thích giảng dạy trực tiếp hơn.	GV/8	87,50 %	37,5%	25
		GV/4		50%	50

Đối với các khó khăn của SV, nhìn vào Bảng 6, có thể thấy cách nhìn nhận của GV không trùng khớp với ý kiến đánh giá của bản thân SV. Nếu như năm khó khăn lớn nhất theo nhận xét của SV lần lượt là khối lượng công việc nhiều, đường truyền Internet không ổn định, không thích học trên máy tính, chỉ dùng smartphone và không thành thạo ứng dụng thì GV lại đánh giá đó là đường truyền Internet không tốt, ít tương tác giữa GV-SV, SV chỉ dùng smartphone, không có máy tính và công việc nhiều. Như vậy, đánh giá của GV thiên về khía cạnh cơ sở vật chất, hậu cần còn các khó khăn do bản thân SV nêu đa dạng hơn, bao gồm các mặt phương pháp (khối lượng công việc phải hoàn thành nhiều), hậu cần (đường truyền Internet, chỉ dùng smartphone), tâm lý (không thích học trên máy tính), và kỹ thuật (không thành thạo ứng dụng học trực tuyến).

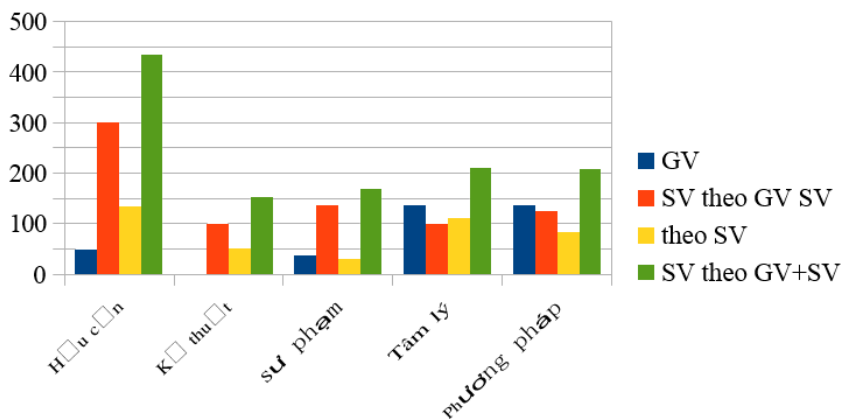
Bảng 6. Khó khăn khi áp dụng 4T của SV

Phân loại	Phương án		Hoàn toàn + Tương đối	Hoàn toàn đồng ý	Tương đối đồng ý
Hậu cần	Đường truyền Internet của SV không tốt.	GV/8	162,50 %	62,50 %	37,5%
		GV/4		100,00 %	75%
		SV/96	238,54 %	76,04 %	39,58%
Hậu cần	SV chỉ dùng smartphone nên có nhiều hạn chế khi GV tổ chức học trực tuyến.	GV/8	137,50 %	62,50 %	12,5%
		GV/4		75,00 %	0%
		SV/96	194,80 %	57,30 %	28,13%
Kỹ thuật	SV sử dụng ứng dụng GV dùng để học trực tuyến không thành thạo.	GV/8	100,00 %	50,00 %	50%
		GV/4		50,00 %	50%
		SV/96	152,09 %	52,09 %	36,46%
Sự phạm	Ít tương tác giữa GV và SV.	GV/8	137,50 %	62,50 %	37,5%
		GV/4		75,00 %	50%
		SV/96	168,75 %	31,25 %	27,08%
Tâm lý	SV không thích học trên máy tính, SV thích sách, vở và tài liệu giấy hơn.	GV/8	50,00 %	25,00 %	12,5%
		GV/4		25,00 %	25%
		SV/96	109,37 %	59,37 %	33,33%
Tâm lý	SV thường cảm thấy cô đơn khi học trực tuyến.	GV/8	50,00 %	25,00 %	25%
		GV/4		25,00 %	25%
		SV/96	101,05 %	51,05 %	28,13%
Phương pháp	So với học trực tiếp truyền thống, khối lượng công việc SV phải hoàn thành nhiều hơn.	GV/8	125,00 %	50,00 %	12,5%
		GV/4		75,00 %	25%
		SV/96	209,38 %	84,38 %	36,46%

Điểm chung trong ý kiến của GV và SV và cũng là khó khăn hàng đầu của hai đối tượng tham gia vào quá trình GD4T: khối lượng công việc phải hoàn thành tăng lên. Kết quả này phù hợp với nhược điểm của phương pháp kết hợp trực tiếp và trực tuyến, nhất là khi việc ứng dụng 4T trong giảng dạy Nghe-Nói tiếng Pháp tại ĐHNH chỉ mới dừng lại ở mức độ thấp hoặc vừa (2.3. *Mức độ GD4T*). Ngoài ra, nếu như GV thường cảm thấy cô đơn khi giảng dạy trực tuyến thì về phía SV, mặc dù không thích học trên máy tính nhưng “cảm giác cô đơn” lại đứng ở vị trí thứ 6. Điều này có lẽ là do sự khác biệt về thế hệ, đa số GV khoảng tầm trên 30 tuổi còn SV là “gen Z”, vốn lớn lên cùng với sự phát triển của công nghệ. Hơn nữa, “ít tương tác GV-SV” là phương án có tỉ lệ chọn thấp nhất ở SV trong khi GV xem đây là cái khó thứ hai khi GD4T. Đây có lẽ là do SV mong muốn tìm kiếm những mối quan hệ giao tiếp khác ngoài GV-SV – một vấn đề dễ hiểu đối với người học ngoại ngữ.

Khi xét theo nhóm 5 tiêu chí gồm hậu cần, kỹ thuật, sự phạm, tâm lý và phương pháp, các khó khăn của GV lần lượt là tâm lý, phương pháp, hậu cần, sự phạm và kỹ thuật. Về phía SV, các bạn nhận thấy khó khăn của bản thân nằm ở các mặt hậu cần, tâm lý, phương pháp, kỹ thuật và sự phạm (thứ tự giảm dần) còn GV thì đánh giá là hậu cần, sự phạm, phương pháp, tâm lý, kỹ thuật. Nếu kết hợp cả đánh giá của GV và SV, trật tự trên trở thành: hậu cần, tâm lý, phương pháp, sự phạm và kỹ thuật (*Biểu đồ 2*).

Như vậy, ngoài điều kiện cơ sở vật chất, ác cảm với việc dạy-học trên máy tính là rào cản lớn nhất khi triển khai mô hình 4T. Kết quả này phù hợp với lý do SV thường bỏ dở các khóa học ngoại ngữ 4T trên thế giới (2.5. *Giảng dạy ngoại ngữ theo mô hình 4T*).



Biểu đồ 2. Khó khăn của GV và SV khi Nghe, Nói được GD4T (xếp theo nhóm tiêu chí)

4.6. Đánh giá về GD4T

Khi được hỏi về ưu và khuyết điểm của GD4T, cả GV lẫn SV đều nhất trí rằng 4T giúp SV linh hoạt về thời gian, địa điểm học tập và có nhiều thời gian chuẩn bị, hoàn thiện sản phẩm học tập. Hơn nữa, “yêu cầu nhiệm vụ được GV đăng tải trên LMS và nhóm kín Facebook rõ ràng, SV tiện theo dõi và hoàn thành nhiệm vụ nộp bài đúng hạn”. Ngoài ra, GV còn nhìn nhận đây chính là cơ hội để bản thân “học hỏi và ứng dụng nhiều công nghệ mới vào quá trình dạy học”.

Tuy nhiên, ở một vài khía cạnh, ý kiến của người tham gia nghiên cứu vẫn còn phân tán. Thứ nhất, về vấn đề tự học, nếu như GV và một số SV cho rằng GD4T giúp SV “rèn luyện kỹ năng nghe nhiều, có thêm áp lực để phải nỗ lực hết mình hoàn thành các bài tập được giao, từ đó

giúp kỹ năng nghe phát triển tốt hơn” thì nhiều bạn SV lại phàn nàn về khối lượng công việc nhiều, thời gian tự học tăng lên. Từ những nhận định trên, có thể thấy GD4T sẽ phát huy tác dụng nếu SV biết xoay xở, quản lý thời gian, công việc tốt; ngược lại, nếu năng lực tự học, tính tự giác của SV chưa cao, 4T có thể làm các bạn cảm thấy việc học thêm nặng nề. Thứ hai, về chất lượng âm thanh khi nghe, bên cạnh đa số SV cho biết “dễ nghe hơn vì thiết bị nghe được trực tiếp với thiết bị của mình” hay “nghe tốt hơn nhờ có tai nghe, chất lượng âm thanh chuẩn và không bị ảnh hưởng bởi tiếng ồn bên ngoài” thì một vài bạn thú nhận “độ tập trung nghe ở nhà khó hơn khi ở trên lớp”. Thứ ba, về tương tác giữa GV và SV, cũng tồn tại hai luồng ý kiến: một số cho biết việc giao tiếp với GV qua mạng dễ dàng hơn, tự tin hơn khi thực hành nói trực tuyến; vài bạn khác lại cảm thấy 4T làm giảm cơ hội trao đổi với GV, được GV trực tiếp sửa lỗi. Nói tóm lại, ở ba vấn đề nêu trên, GD4T sẽ bộc lộ ưu hay khuyết điểm tùy vào góc nhìn, điều kiện, hoàn cảnh hay tâm lý của người học.

Đối với người dạy, hạn chế của 4T nằm ở “khối lượng công việc của GV phải hoàn thành tăng lên khá nhiều, thậm chí là quá tải vì vừa phải dạy học đủ thời lượng theo thời khóa biểu, vừa phải hoàn thiện bài giảng trên LMS kèm bài tập, đơn đốc nhắc nhở SV thực hiện, chấm bài và phản hồi trên LMS cho từng bài làm của SV” hay “mất nhiều thời gian để xem video, nghe bài tập SV thực hiện, nhận xét và đánh giá”. Nhận xét này phù hợp với hạn chế của GD4T, nhất là khi mức độ áp dụng 4T để giảng dạy Nghe, Nói tiếng Pháp năm học 2020-2021 chỉ mới dừng lại ở cấp thấp và vừa. Đối với người học, một GV đã nêu: “do hoàn cảnh gia đình, nhiều SV không có điều kiện trang bị máy tính/Internet phục vụ học tập, chưa kể các vấn đề phụ giúp gia đình kiếm sống dẫn đến thiếu thời gian học tập”. Nhận định này trùng khớp với trở ngại lớn nhất của SV khi 4T được áp dụng.

Về hiệu quả của GD4T, đa số GV và SV đều nhận xét là tương đối hiệu quả (62,5% GV/8, 100% GV/4, 59,38% SV với Nghe; 50% GV/8, 75% GV/4, 62,5% SV với Nói). Nếu so sánh giữa Nghe và Nói, dường như 4T phù hợp với Nói hơn Nghe: 1 GV nhận định Nghe 4T ít hiệu quả và 5 SV đã chọn “không hiệu quả”, chiếm 5,21%, hơi cao hơn so với 2,08% của Nói.

5. Đề xuất

Từ các kết quả nghiên cứu nêu trên, chúng tôi có những đề xuất ở Bảng 7 để việc triển khai GD4T trong tương lai tại ĐHNH, ĐHH được thuận lợi hơn.

6. Kết luận

Nhìn chung, tại ĐHNH, ĐHH, vào năm học 2020-2021, một số GV đã triển khai GD4T kỹ năng Nghe, Nói tiếng Pháp ở mức độ thấp (thay đổi phương thức giao tiếp) và mức độ vừa (thay đổi một số hoạt động): phần trực tuyến chiếm từ 10 đến dưới 30%, chủ yếu là công tác chuẩn bị (Nói) hoặc vận dụng bài học (Nghe) còn các buổi học trực tiếp được dành cho nội dung chính. Ngoài ra, GV cũng chú trọng tính liên mạch trong các hoạt động và sử dụng cả phương pháp đảo ngược. Tuy nhiên, cả người dạy và người học đều gặp trở ngại ở các mặt hậu cần (SV không có máy tính, kết nối Internet chậm chạp; LMS tốc độ truy cập chậm, giao diện khó dùng), tâm lý (ác cảm với học/dạy trên máy tính, cảm giác cô đơn) và phương pháp (lượng công việc tăng). Như vậy, có thể thấy một số GV tiếng Pháp có mong muốn và kiến thức để GD4T. Tuy nhiên, để có thể áp dụng sâu (mức độ cao) và rộng (nhiều học phần, nhiều nhóm lớp), nên chăng cơ sở đào tạo cần có chính sách khuyến khích cụ thể và hỗ trợ về cơ sở vật chất, kỹ thuật kịp thời hơn nữa.

Bảng 7. Một số đề xuất đối với cơ sở đào tạo, GV và SV để việc triển khai 4T thuận lợi hơn

	Cơ sở đào tạo	GV	SV
Cơ sở vật chất, kỹ thuật	<ul style="list-style-type: none"> + hệ thống máy tính kết nối Internet tại thư viện (mở cửa vào buổi tối và cuối tuần); + phòng thu, quay phim, dựng video (nếu có điều kiện); + LMS có tốc độ truy cập nhanh và giao diện thân thiện; + có đội ngũ tư vấn, hỗ trợ kỹ thuật. 	<ul style="list-style-type: none"> + học cách sử dụng trang thiết bị công nghệ, phần mềm mới; + chọn ứng dụng dễ dùng và phổ biến nhất để phù hợp với đại đa số người học. 	<ul style="list-style-type: none"> + tự nâng cao kỹ năng công nghệ để không còn sợ học trên máy tính.
Pháp lý	<ul style="list-style-type: none"> + phổ biến văn bản quy phạm về GD4T đến từng GV, nhấn mạnh tỉ lệ giờ dạy trực tuyến không vượt quá 30% tổng khối lượng chương trình, nếu GV đã có hoạt động giảng dạy trực tuyến thì không cần phải đến lớp dạy trực tiếp nữa. 	<ul style="list-style-type: none"> + đề xuất khóa học 4T để Hội đồng khoa học khoa chuyên môn xét duyệt, tư vấn triển khai. 	
Hiểu biết về GD4T	<ul style="list-style-type: none"> + nhận thức được 4T là xu thế giảng dạy ở bậc đại học hiện nay cũng như lợi ích, hạn chế của mô hình này; + tổ chức các buổi nói chuyện, hội thảo, tập huấn hay chia sẻ kinh nghiệm về GD4T; + phổ biến tài liệu về cách thức soạn bài, lên lớp, học tập trong môi trường 4T hay các hướng dẫn xử lý sự cố kỹ thuật căn bản cần được phổ biến đầy đủ cho người dạy, người học. 	<ul style="list-style-type: none"> + tư duy mở, cập nhật kiến thức về các xu thế dạy học mới; + đọc tài liệu để nâng cao hiểu biết về GD4T; + tìm hiểu kỹ nguyên tắc xây dựng khóa học 4T để từng bước nâng mức độ áp dụng từ thấp, vừa lên cao; + xây dựng kịch bản dạy học, kịch bản giao tiếp đảm bảo tính mạch lạc giữa trực tiếp và trực tuyến (Nissen, 2004, 2006); + lựa chọn quy trình, hình thức phù hợp với loại kiến thức cần truyền tải, kết hợp với các phương pháp khác như dạy học theo dự án, lớp học đảo ngược để thu được hiệu quả cao hơn (Sitzmann và cộng sự, 2006; Means và cộng sự, 2010 trích dẫn bởi Nguyễn Tấn Đại, 2020); + phổ biến kế hoạch học tập, phản hồi kịp thời cho người học để tránh cảm giác “cô đơn trên mạng” (Vaughan, 2007 trích dẫn bởi Trương Hoàng Bảo Nhi & Phan Cảnh Mỹ Duy, 2016). 	<ul style="list-style-type: none"> + nhận thức bản thân sẽ lên lớp ít hơn nhưng khối lượng công việc phải hoàn thành sẽ tăng lên (Tabor, 2007; Vaughan, 2007 trích dẫn bởi Trương Hoàng Bảo Nhi & Phan Cảnh Mỹ Duy, 2016); + rèn luyện tính tự lập, tinh thần trách nhiệm và nâng cao khả năng tự học.

Tài liệu tham khảo

- Allan, B. (2007). *Blended Learning: Tools for Teaching and Training*. Facet Publishing.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs*, 4, 469–496.
- Depover, C., Quintin, J.-J., Braun, A., & Decamps, S. (2004). D'un modèle présentiel vers un modèle hybride. *Distances et Savoirs*, Vol. 2(1), 39–52.
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final* [Báo cáo tổng kết]. Đại học Genève.
- Đàm Quang Minh & Nguyễn Thị Hải Yến (2017). Xu hướng áp dụng mô hình Blended Learning trong đào tạo đại học và khả năng triển khai tại Trường Đại học Kinh tế Quốc dân. *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia "Đào tạo trực tuyến trong thời kỳ cách mạng công nghiệp 4.0"*, 25–38. NXB Đại học Kinh tế quốc dân Hà Nội.
- Graham, C.R. (2005). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In Bonk, C.J. & Graham, C.R (Eds), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, 3-21. Pfeiffer Publishing.
- Guo, J. (2012). *Améliorer la compréhension de l'oral en chinois langue étrangère: Quelles compétences à développer et avec quel scénario de formation hybride ?*. Luận án tiến sĩ. Trường Đại học Stendhal - Grenoble III.
- Hoàng Thị Thu Hạnh & Phan Thị Kim Liên (2020). *Phản hồi của sinh viên tiếng Pháp năm 2 (K15) Khoa Tiếng Pháp về phương pháp học tập elearning khi học học phần Nói 4*. Báo cáo tổng kết đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở thực hiện năm 2020. Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.
- Hồ Thủy An (2015). Ứng dụng mạng xã hội vào giảng dạy tiếng Pháp cho sinh viên Việt Nam. *Kỷ yếu hội thảo khu vực nghiên cứu liên ngành về ngôn ngữ học và giảng dạy ngôn ngữ lần 1*, 179–188. Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.
- Hồ Thủy An (2022). Enseignement en ligne de l'oral en temps de Covid-19 et perspectives pour une future hybridation. *Le français et les cultures francophones: enseignement et recherche* (Tham luận hội thảo). Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Hoàng Trang (2018). Một số vấn đề trong tổ chức dạy học Blended learning và kinh nghiệm quốc tế. *Kỷ yếu hội thảo quốc tế "Giáo dục cho mọi người"*, 105–112. Trường Đại học Giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Tấn Đại (2020). Dạy học trực tuyến: Một số nguyên tắc và phương pháp kiểm tra đánh giá. *Phương pháp giảng dạy trực tuyến hiệu quả* (Tham luận hội thảo). Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh.
- Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne. *Les langues modernes*, 4, 14–24.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 44–58.
- Nissen, E. (2014). Les spécificités des formations hybrides en langues. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 17.
- Peraya, D., và cộng sự (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides: Configurations et métaphores. *Kỷ yếu hội thảo "Quelle université pour demain?" của Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*, 147–155. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Phạm Thị Thu Huyền (2021). Vận dụng mô hình học tập kết hợp (Blended learning) trong giảng dạy bậc đại học tại Việt Nam hiện nay. *Tạp chí Công Thương - Các kết quả nghiên cứu khoa học và ứng dụng công nghệ*, 23.
- Trương Hoàng Bảo Nhi & Phan Cảnh Mỹ Duy (2016). *Nghiên cứu về thực tiễn ứng dụng mô hình học tập kết hợp (blended learning) tại Khoa Tiếng Anh Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế* (Báo cáo tổng kết

đề tài khoa học công nghệ cấp cơ sở thực hiện năm 2016). Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế.

Vũ Thái Giang & Nguyễn Hoài Nam (2019). Dạy học kết hợp - Một hình thức phù hợp với dạy học đại học ở Việt Nam thời đại kĩ nguyên số. *HNUE Journal of science*, 64(1), 165–177.

Vũ Thị Thu Minh (2020). Blended learning và khả năng áp dụng tại trường Đại học Hùng Vương. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Thủ đô Hà Nội*, 37, 123–128.

COMBINATION OF ONLINE - OFFLINE IN TEACHING LISTENING AND SPEAKING FRENCH AT UNIVERSITY OF FOREIGN LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES, HUE UNIVERSITY

Abstract: The study is about the situation of the online-offline combination to teach listening and speaking French at University of Foreign Languages and International Studies, Hue University, and the advantages and difficulties that teachers and students faced during this deployment. The main method of the study is that two questionnaires were sent to the teachers and the students who have participated in these courses in the academic year 2020-2021. The survey result showed that despite both the teachers and the students acknowledge the advantages of the online-offline combined model, its application into teaching listening and speaking French is still uncommon and rudimentary, with difficulties in infrastructure, psychology and strategy.

Keywords: Blended learning, French, listening, speaking